

L'Ortografia Catalana

Jaume Ordines i Llobera

Psicopedagog dels Equips d'Orientació
Educativa i Psicopedagògica a les Illes Balears

Imatges: "Plagueta de Català per als infants de Mallorca" (Consell de Mallorca)

En aquest article s'exposen les consideracions psicopedagògiques que cal tenir en compte per a l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura correcta dels mots durant l'Educació Primària, a partir d'una investigació realitzada a Mallorca amb

alumnes que havien rebut l'ensenyament de totes les àrees en català (juny, 1991). La finalitat era aconseguir un instrument d'avaluació per a dictaminar els nivells d'ortografia en els cursos segon, quart i sisè d'Educació Primària.

Estudis sobre la parla dels infants a Mallorca han demostrat que s'arriba a assolir tot el sistema als sis anys i que els infants són capaços de distingir i produir tots els fonemes de la llengua catalana en més d'un setanta-cinc per cent de casos

La majoria dels infants de 4-5 anys ja han adquirit una sèrie de capacitats discursives i sintàctiques força properes a les de l'adult¹. Podem dir que un infant ha adquirit la funció simbòlica quan ha fixat una connexió específica entre significat i significat, quan és capaç de realitzar comunicacions simbòliques, quan és capaç d'evocar objectes i esdeveniments absents, quan explicita accions presents o passades, etc². Les primeres habilitats de llenguatge oral s'adquireixen d'una manera informal mentre que les habilitats de llenguatge escrit, de lectura i d'escriptura, s'adquireixen, normalment, d'una manera

formal. Per a l'adquisició d'aquestes habilitats de llenguatge escrit cal que l'infant aprengui a associar els símbols lingüístics visuals (o tàctils, en el cas dels cecs) amb els sons i les imatges corresponents (els significats de les paraules)³. En el cas concret de l'escriptura, l'infant ha d'assolir les capacitats visomanuals (manuals, en el cas dels cecs) necessàries per produir-la.

Estudis sobre la parla dels infants a Mallorca⁴ han demostrat que s'arriba a assolir tot el sistema als sis anys i que els infants són capaços de distingir i produir tots els fonemes de la llengua catalana en més d'un setanta-cinc per cent de casos. Un de cada quatre infants pre-

senta dificultats en la parla en el moment que s'inicia l'aprenentatge de la lectoescriptura. També, es necessita un cert grau de maduresa en percepció visomotora⁵ (esquerra dreta i dalt a baix) perquè un infant pugui aprendre a llegir i a escriure.

El llenguatge escrit és motiu de força preocupació entre els docents.

El 50% de consultes als Equips Psicopedagògics de Getafe es referien a alteracions del llenguatge escrit⁷.

Per aprendre a llegir i a escriure l'infant necessita, almenys, exercitar dues habilitats:

1.- Una **habilitat fonològica** que li permet adquirir el sistema de fonemes de la llengua.

2.- Una **habilitat de reconeixement mental**.

Totes dues habilitats li permeten interpretar i crear el signes gràfics corresponents a

cadascun dels sons de la llengua. La interpretació d'aquests signes - l'adquisició de la mecànica lectora - i la reproducció dels diversos signes gràfics per a cadascun dels sons - l'adquisició mecànica de l'escriptura - són processos relativament ràpids. Més endavant veurem com aquests dos processos s'asseixeixen de manera paral·lela. Allò que no es dona d'una manera tan ràpida sinó més aviat lenta és l'adquisició de l'ortografia⁸. Ferreiro⁹ diu que per a l'aprenentatge de les regles de representació del sistema alfabètic els infants segueixen un procés que consta de les etapes següents:

1.-Escriptures pre-sil·làbiques; escriptures indiferenciades: la mateixa sèrie de grafies, sigui quin sigui l'estímul.

2.-Escriptures diferenciades: l'escriptura presenta una sèrie diferenciada de grafies responenent a la diferència dels estímuls. La diferenciació es realitza per la variació en el repertori, la quantitat o la posició de les grafies. En aquesta variació pot influir el record d'algun model d'escriptura (nom propi, algunes paraules apreses, etc.)

3.-Escriptures sil·làbiques: amb correspondència quantitativa segons una anàlisi sonora del llenguatge que porta el nen a descobrir la síl·laba: a cada síl·laba li correspon una grafia. La correspondència qualitativa s'adquireix a partir de l'aprenentatge dels valors sonors convencionals¹⁰.

4.-Escriptures alfabètiques: amb correspondència sonora de tipus fonètic i valor sonor convencional."

Crec¹¹ que l'infant ha de seguir tres estratègies per adquirir l'ortografia catalana:

Crec que l'infant ha de seguir tres estratègies per adquirir l'ortografia catalana: Una estratègia fonològica que li permet l'adquisició i el domini de l'ortografia natural, una estratègia visual (tàctil en el cas dels cecs) i una estratègia morfosintàctica-semàntica.

*- Una **estratègia fonològica** que li permet l'adquisició i el domini de l'ortografia natural.

*- Una **estratègia visual** (tàctil en el cas dels cecs).

*- Una **estratègia morfosintàctica semàntica.**

Les tres estratègies li permeten el domini de l'ortografia arbitrària¹². D'ací ve que en la prova s'hagin usat frases encara que només haguessin d'escriure un sol mot en cada cas. L'ortografia és una destresa lingüística, una tècnica lingüística. L'estratègia morfosintàctica-semàntica és molt important per arribar a dominar l'ortografia d'una llengua com la catalana perquè

"(...) una mateixa unitat s'inclou en diversos plans d'anàlisi. Per exemple, la lletra a, un signe gràfic, pot correspondre en català a les unitats lingüístiques següents:

- marca de femení: una cadira

- marca de singular: nena, taula

- marca de tercera persona: menja, porta

- marca de concordança: la dona plora

- marca d'enllaç o introducció d'un complement: dona-ho a la mare, viu a París, vaig a dormir

- com a vocal, marca de nucli de síl·laba: ar, pa, mai, cal

- marca de morfema lèxic en un mot derivat o flexionat, en relació a d'altres formes del paradigma: aixafaria/aixafo, panxa/panxota

- marca de pertinença a una

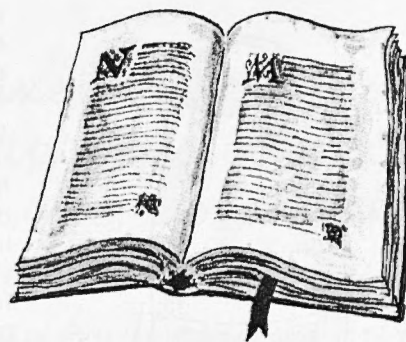
conjugació: nedar, nedaria, nedava."¹³

Estudis¹⁴ fets en casos de disgrafies fonològiques demostren l'existència de dues rutes d'accés a la forma ortogràfica dels mots:

1.- la **ruta lèxica o directa** mitjançant la qual l'alumne recupera la representació ortogràfica directament del lèxic mental.

2.- la **ruta indirecta mitjançant** la qual l'alumne aconsegueix una ortografia a partir de l'aplicació de les regles de transformació de fonema a grafema.

Cal tenir en compte la llen-



llibre

gua que ensenyam, en quina llengua ensenyam les habilitats de lectura i escriptura. El model de lectoescriptura segons Frith¹⁵ segueix tres fases diferenciades: logogràfica, alfabètica i ortogràfica. Aquest és el procés

Estudis fets en casos de disgrafies fonològiques demostren l'existència de dues rutes d'accès a la forma ortogràfica dels mots: la ruta lèxica o directa mitjançant la qual l'alumne recupera la representació ortogràfica directament del lèxic mental i la ruta indirecta mitjançant la qual l'alumne aconsegueix una ortografia a partir de l'aplicació de les regles de transformació de fonema a grafema

seguit en el cas de la llengua anglesa però investigacions fetes amb infants alemanys demostren que la lectura va més avançada que l'escriptura en totes les fases. És a dir, mentre que l'escriptura va més avançada que la lectura en la segona fase en la llengua anglesa, la lectura sempre va per davant de l'escriptura en la llengua alemanya.

"En estudis sobre les estratègies ortogràfiques de nens anglesos fins a deu anys (Read, 1975; Hendersen, 1981; Gentry, 1982), es parla d'un estadi fonètic en el procés d'adquisició de

l'escriptura, en què els nens utilitzen un mètode de correspondència so-lletra, i d'un estadi posterior de transició, en què els nens incorporen l'estratègia visual i morfològica per escriure mots desconeguts. Analitzant les estratègies ortogràfiques dels bons i dels mals lectors, M. Rogis (1986, p. 64) assenyala que els alumnes bons en ortografia, segons els seus professors, fan servir estratègies diverses, i utilitzen el recurs de la visualització molt més que no els alumnes que no obtenen bons resultats ortogràfics."¹⁶

Els alumnes adquireixen recursos per poder assolir l'escriptura correcta dels mots a mesura que aprenen la morfosintaxi i altres coneixements lingüístics. D'ací que l'estratègia morfosintàctica semàntica sigui imprescindible quan es tracta d'escriure correctament mots homòfons i altres.

Els alumnes produeixen unes formes 'ortogràfiques' particulars, unes formes correctes segons l'ortografia natural, a partir dels seus coneixements sobre les relacions entre els sons i les grafies. La complexitat de l'ortografia catalana ajuda a entendre per què els alumnes produeixen aquestes formes 'ortogràfiques' i per què unes són més difícils que les altres.

No crec que s'hagi d'incrementar l'ensenyament de l'ortografia en els primers nivells de

*l'Educació Primària*¹⁷. En aquests nivells, l'enfocament pedagògic del llenguatge escrit s'hauria de centrar més en els processos de l'escriptura, s'hauria de treballar més allò que es diu que no l'ortografia per se.

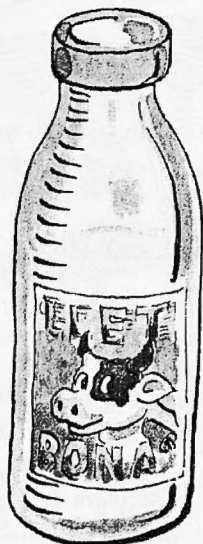
Els errors ortogràfics en

els infants de sis a nou anys no es produeixen accidentalment, sinó que aquests errors es donen d'una manera sistemàtica. Els alumnes segueixen una seqüència madurativa en el desenvolupament de la competència de l'escriptura correcta dels mots, en definitiva, del domini de l'ortografia. Aquesta és, precisament, una de les idees fonamentals que podem trobar a l'obra de Galí¹⁸.

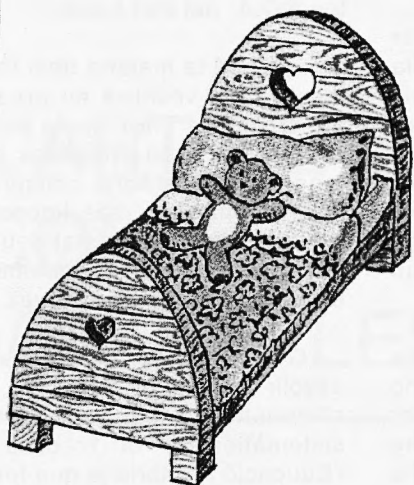
A L'ensenyament de l'ortografia als infants (1928), Alexandre Galí distingeix entre ortografia natural i ortografia arbitrària. Crec que el nom d'ortografia natural és molt encertat encara que el propi Galí manifesta que no li acaba d'agradar:

"Per això, nosaltres, davant del problema analític de l'ortografia, només hem pogut a consciència establir dos grups: un de les errades que es poden considerar dins un ordre de fets absolutament necessaris, que hem batejat amb el nom una mica extravagant d'ortografia natural; un altre de totes les que no poden ésser empresonades per cap previsió objectivament fonamentada, el qual hem qualificat amb els mots ja més coneguts i comprensibles d'ortografia arbitrària¹⁹.

Alexandre Galí distingeix en l'aprenentatge de l'ortografia catalana dos processos: al pri-



llet



llit

mer l'anomena ortografia natural i al segon ortografia arbitrària. I ho explica així:

"En l'ortografia natural l'infant té per guia una norma fonètica derivada, com hem expressat, de les primeres lletres. Al nostre entendre, el domini d'aquest procés ortogràfic és indispensable. L'infant, abans que tot, ha de saber escriure donant a cada so un dels signes que poden expressar-lo. Aquest mecanisme té unes premisses que l'infant ha de conèixer i dominar perquè cauen dins l'esfera de les seves possibilitats. N'hi ha prou que hagi après de llegir i que conegui com cal tots els sons i els signes que els representen. En canvi, el procés arbitrari, que és el de fixació entre sons i signes equívocs, es troba molt més enfora de les possibilitats de l'infant que comença. Aquests dos processos no es produeixen, però, separatament, encara que llur natura sigui tan diversa i que el primer escaigui més que l'altre a les edats primícies. El mestre els ha de conèixer tots dos, per a destriar els fenòmens de l'adquisició gràfica i orientar el seu treball d'acord amb les necessitats de cada moment²⁰."

És per això que

podem considerar que tots dos processos s'han d'analitzar alhora²¹ i amb una mateixa prova, perquè no es produeixen, com deia Galí, de manera separada. En canvi, Galí va aplicar dues proves ortogràfiques diferents²².

La base de l'anàlisi estadística que vaig fer amb la prova, per poder determinar la competència ortogràfica de cada alumne, es fonamentava en els conceptes de mots regulars i de mots irregulars que ens servien per entendre l'ortografia natural i l'ortografia arbitrària d'una manera diferent de com les plantejava el senyor Galí.

A.-MOTS REGULARS
són aquells mots en què hi ha una correspondència unívoca entre tots els seus sons i les grafies. Són pocs els mots²³ que es puguin considerar regulars. A la prova, només hi ha un mot: meu. I en el vocabulari bàsic de sis/vuit anys: all, amo, any, au, dau, deu, dimoni, ell, far, fil, fill, fillol, forn, fum, i, indi, llum, lluny, mai, mal, mel, meu, mi, mirall, moll, nen, neu, ni, nin, niu, no, noi, nom, nou, oli, ou, pa, pal, pam, pati, pell, peu, pi, pla, pom, pou, premi, prim, prou, tall, tan, teu, tren, tro, tu, u, ull, un...

B.- MOTS IRREGULARS

són aquells mots en què no hi ha una correspondència unívoca entre tots els seus sons i les grafies. Els mots irregulars poden tenir una part regular.

Per tant, es van considerar faltes d'O.N. totes aquelles faltes produïdes en la part regular dels mots. També, totes aquelles faltes en la part irregular quan l'alumne no usava una grafia que mai no podia, en cap cas, representar el so corresponent. Totes les altres faltes eren considerades d'O.A.

La investigació realitzada mitjançant l'aplicació d'aquesta prova d'ortografia catalana ens permet plantejar una sèrie de consideracions psicopedagògiques que caldrà tenir en compte en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura correcta dels mots durant l'Educació Primària. Són les següents:

A) Que per a l'adquisició de l'ortografia arbitrària de cada mot hi ha, fonamentalment, una dificultat que impedeix la seva realització correcta²⁴. Per exemple:

badall: la vocal neutra (18)²⁵ o la b (14) i no les dues alhora (4)

pujava: pujaba (21) o pujave (15)

tassa: tasa (43) o taça (23)

explica: esplica (70)
girafa: jirafa (37)

Els alumnes adquireixen recursos per poder assolir l'escriptura correcta dels mots a mesura que aprenen la morfosintaxi i altres coneixements lingüístics. D'ací que l'estratègia morfosintàctica semàntica sigui imprescindible quan es tracta d'escriure correctament mots homòfons i altres

plaça: plasa (14)
ceba: seba (45)
àguila: el dígraf gu (21)
guix: el dígraf gu (44)

B) Que el procés ortogràfic d'adquisició de les formes naturals més pròximes a les formes ortogràfiques arbitràries és força ràpid, donats els resultats dels alumnes del segon curs. Les formes més produïdes per tots els cursos són les que es troben a un sol pas de l'adquisició arbitrària dels mots: gix, agila, bedall, seba, esplica, jirafa, etc.

C) Que cal considerar normal el nivell ortogràfic dels alumnes de sisè curs amb una o dues faltes d'ortografia natural ja que estudien també castellà i les dues llengües produeixen interferències en tots dos sentits. Més de la quarta part de les faltes d'O.N. (30,61%) dels alumnes de sisè, són formes preses del castellà: 15 de 49 faltes.

D) Que les dificultats per assolir el domini de l'ortografia arbitrària no depenen tant dels sons com de les seves representacions concretes. Per exemple: el so de la u àtona només presenta dificultats quan és representat per la o; el so [ò] només quan és representat per un dígraf: ix, tx.

E) Que algunes dificultats específiques en alguns mots no ho són en altres mots. Per exemple: la vocal neutra [æ] no ha produït cap falta d'ortografia arbitrària en els mots àguila, cartutx i noia; tres en els mots canya i girafa; quatre en el mot amiga i cinc en el mot caixa. En canvi, ha estat la dificultat més important a l'hora d'escriure els mots casa (7) i mare (17) d'acord amb l'O.A. El so [ò] en el mot guix només ha causat 4 faltes d'O.A. i, altrament, les 129 del mot cartutx i 14 de les 18 fal-

tes d'O.A. del mot caixa.

F) Si bé la majoria dels fonemes i sons vocàlics no presenten dificultats i la majoria de les faltes d'O.A. són produïdes pels fonemes i pels sons consonàntics, la dificultat més important de tota la prova ha estat deguda a la representació del fonema /u/ en posició àtona (triomfava).

G) Aquestes dificultats, per assolir el domini de l'O.A., no s'haurien de treballar de manera sistemàtica en el 1r cicle de l'Educació Primària ja que fer-ho així suposaria dedicar molt de temps a aquest aspecte tècnico-gràfic de l'escriptura i deixar de treballar aspectes més creatius del llenguatge.

H) El progrés en el domini de l'escriptura correcta dels mots és més significatiu de segon a quart que d'aquest curs a sisè.

Notes:

1. Vegeu TEBEROSKY, A./CARDOSO, B. (1988): Psicopedagogia del llenguatge escrit. Documents de classe. Barcelona. Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1988, pàg. 19.
2. Vegeu TRIADÓ, Carme (1981): "Activitats sensorio-motrius i simbòliques i adquisició del llenguatge." La psicologia genètica de J. Piaget. Barcelona. Recull d'estudis a cura de M. Siguan. Edicions de la Universitat de Barcelona.
3. Vegeu VILA, I. (1987): Vigotski: La mediació semiòtica de la ment. Vic. Eumo Editorial, pàg. 124: Per Vigotski, el pensament no s'expressa simplement amb paraules, sinó que existeix a través d'elles. Aquest plantejament suposa l'estudi dels diferents nivells que van des de la parla (llenguatge extern) fins al motiu que suggereix un pensament. D'allò extern a allò intern, Vigotski distingeix en primer lloc un pla significatiu o semàntic, considerat com l'aspecte intern de la parla. La distinció entre el llenguatge extern o fonètic i el seu aspecte intern o semàntic apareix clarament quan s'estudia l'adquisició del llenguatge. Així, en el domini del llenguatge extern, l'infant va de la fracció al tot, de la paraula a l'oració. Per contra, pel que fa al significat, les primeres paraules compleixen el paper d'una oració completa i, per tant, pertaxen de la totalitat cap al domini de les unitats semàntiques. "Els aspectes externs i semàntics del llenguatge es desenvolupen en direccions oposades, l'un va del particular al general, de la paraula a la frase, i l'altre del general al particular, de l'oració a la paraula" (Vigotski, 1977:166-167).
4. Maria Montessori en va fer una anàlisi, de la mà que escriu. Vegeu MONTESSORI, M. (1984): La descoberta de l'infant. Vic. Eumo Editorial, pàg. 233-235.
5. Vegeu SECALL, M.V./CRISPÍ, F. (1987): La parla de l'infant. Palma. I.C.E. Universitat de les Illes Balears.
6. Vegeu JORDAN, D.R. (1989): Overcoming Dyslexia. Austin. Texas. PRO-ED, Inc., pàg. 13.
7. DIVERSOS AUTORS (1987): Avaluació cognitiva per a escolars. València. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana, pàg. 32.
8. Vegeu BADIA, J./GRIFOLL, J. (1986): "Els maldecaps de l'ortografia a la secundària." GUIX. Núm. 110, pàg. 26. Sobretot la nota 1: "Sobta constatar que, sobretot pel castellà, hom considera que a partir del Cicle Mitjà d'EGB l'alumne ja ha d'haver adquirit de manera completa el sistema ortogràfic. La conseqüència d'aquest criteri -que ha estat vigent en els programes fins ara mateix- és que molts mestres de Cicle Superior d'EGB i molts professors de Secundària consideren que no han de fer res perquè l'alumne aprengui o repassi els punts debils d'ortografia. Però alhora creuen que les faltes d'ortografia pot ser el criteri bàsic per avaluar els alumnes."
9. Vegeu FERREIRO, E./GOMEZ, M. (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México. Siglo XXI.
10. Citat per TEBEROSKY, A., op. cit. pàg. 20.
11. Les tres estratgies poden funcionar alhora però en les primeres edats tenen més pes les dues primeres que la tercera. Les estratgies can-

vien segons l'edat. Vegeu Encyclopedia of Educational Research. London. Collier MacMillan Publishers, (FITH EDITION), vol. 4, 1982, pàg. 1764.

12. Per a possibles reeducacions de l'ortografia haurem de tenir molt en compte quin tipus d'hàbits mentals té l'alumne en qüestió. Vegeu GARANDERIE, Antoine de la (1990): Pedagogia dels mitjans d'aprendre. Barcelona. Barcanova, pàg. 75.

13. CAMPS, A. i altres (1989): L'ensenyament de l'ORTOGRAFIA. Barcelona. Editorial Graó, pàg. 22.

14. Vegeu CUETOS, Fernando (1991): Psicología de la escritura. (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura). Madrid. Editorial Escuela Española, pàg. 33 i 60. SOVIK, N. i ARNTZEN, O. (1986): "A comparative study of the writing/spelling performances of 'normal', dyslexic, and dysgraphic children." EUROPEAN JOURNAL OF SPECIAL NEEDS EDUCATION, Vol. 1. No. 2.

15. Vegeu GALLAGHER, A. i LANDERL, K. (1995): "Fases en l'adquisició del saber ortogràfic." ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA. Núm. 3, gener, pàg. 19-28. També, CUETOS, F., op. cit.

16. CAMPS, A. i altres, op. cit. (1989:36).

17. Alumnes del quart grau (Estats Units) que no havien rebut ensenyament específic d'ortografia obtenien tan bons resultats o millors que alumnes que sí havien rebut un ensenyament d'ortografia. Vegeu WILDE, Sandra (1990): "A Proposal for a New Spelling Curriculum." The Elementary School Journal. University of Chicago, Volume 90, Number 3, pàg. 278.

18. Vegeu GALÍ, A. (1971): L'ensenyament de l'ortografia als infants. Barcelona.. Barcino. (Original del 1928).

19. GALÍ, A. (1984): La mesura objectiva del treball escolar. Vic. Eumo Editorial (Original del 1928), pàg. 161.

20. Vegeu GALÍ, A., op. cit. (1971:14-15).

21. Sobretot perquè (el subratllat és nostre): "Aquesta distinció permet relacionar els nivells d'aprenentatge amb els errors comesos: l'ortografia natural correspon als primers estadis de l'aprenentatge de l'escriptura, mentre que l'adquisició de l'arbitrari és un estadi posterior. No obstant això, el mateix Galí relativitzava la dicotomia i també plantejava que la divisió entre aquestes etapes resulta força imprecisa, amb llargs períodes on es barregen els dos tipus d'errors." CASSANY, D. i altres (1994: Ensenyar llengua. Barcelona. Editorial Graó, pàg. 404.

22. GALÍ, A., op. cit. (1984:165-179).

23. Alguns d'aquests mots es converteixen en irregulars quan són pronunciat dialectalment: ai (all), fill (fill), fiol (fillol), mirai (mirall), etc.

24. Només en el mot mitja ha aparegut com a més dominant una forma amb dues dificultats alhora: mitge (19). Però, la dificultat amb més presència ha estat el dígraf tg.

25. Entre parèntesi el nombre d'alumnes que han presentat aquesta dificultat. Es van triar de manera aleatòria els alumnes que haurien de realitzar la prova: 40% dels alumnes. Van realitzar la prova un total de 167 (62 de segon; 61 de quart i 44 de sisè).